



רטוריקה נרטיבית בכתיבה אקדמית

ד"ר אסיה שרון | מכללת לוינסקי לחינוך, אוניברסיטת חיפה, המכללה האקדמית בוינגייט, מכון מופ"ת

אותו דבר שנדחקים להשיגו
היה כבר פעם סמוך יותר
ונאמן יותר ומקורב
קרבה רכה בלי די. כאן הכול
ריחוק, ושם הוא נשימה.

ריינר מריה רילקה¹

השני, סטודנט לתואר שני הכותב את עבודת הגמר שלו, עבר במהלך המחקר מהתייחסות למרכיבים הלשוניים של הכתיבה האקדמית להתייחסות למרכיבים הרטוריים שלה, והחל גם הוא לראות אותה ככתיבת סיפור. מדבריו מצטטת החוקרת את המשפט הזה: "זה כמו תהליך של שכנוע אנשים, וכל הדבר הזה צריך להיות דומה מאוד לסיפור. זה לגמרי סיפור" (עמ' 332). מעניין לציין, שמבין כל דבריהם של אותם שני חוקרים שבתחילת דרכם, בחרה טארדי עבור כותרת מאמרה את הציטוט: "זה כמו סיפור" (It's like a story). היא מסיימת את המאמר בהדגישה את הטבע הרטורי של הכתיבה האקדמית, וטוענת כי כאשר מלמדים כתיבה אקדמית יש לנטוע את

נוכל לתאר כמורה. אולם מה שמאפיין את העולם האקדמי הוא הוראת העמיתים: היפוך התפקידים המתמיד המתקיים בין "המורים" לבין "התלמידים". מחר ישב הכותב על ספסל הלימודים וישקוד על לימוד משנתם של אלה שאך אתמול היו תלמידיו.

המאמר המדעי כסיפור מוצג אצל קריסטין טארדי (Tardy, 2005), שעקבה אחר התפתחות הידע הרטורי של שני סטודנטים לתארים מתקדמים שהיו שקועים בעת המחקר בכתיבת התזה שלהם. שניהם תיארו את כתיבת הטקסט האקדמי ככתיבת סיפור. האחד מהם, דוקטורנט בעל ניסיון של שנים אחדות במעבדת מחקר, תיאר את הכתיבה האקדמית ככתיבת סיפורו של המחקר.

בואו ושמעו סיפור. נספר לכם איך ילד בא לעולם, מהו בדיל, מה קרה לפני אלפי שנה, איך בני אדם חושבים, ומה הן הסיבות שעשויות לקדם למידה או לעכב בעדה. נרצה שכאשר תקראו אותו, תתעורר בכם התשוקה להמשיך ולהשכיל. הסיפור שלנו ייתן לכם את הדרוש לשם כך. לא רחוק היום שבו תוכלו לעלות על רבותיכם, כלומר עלינו.

לספר את הסיפור של העולם

זהר לבנת מציגה את הטקסט של המאמר המדעי "כשיח שיש לו ערך אפיסטמי ותפקיד הקשור בידע ובתיאור העולם" (לבנת, תשע"א: 23). את מי שמפיץ ידע ומתאר את העולם, את "הכותב האקדמי",

1 קטע מתוך "האלגיה השמינית מתוך 'אלגיות דואיני'". תרגום: שמעון זנדבנק. חדרים, 7, בעריכת הלית ישורון, עמ' 147.

הרעיון שכתובה כזו, ואפילו במדעים ה"אובייקטיביים", היא כמו סיפור שבו ממקמים אמצעי שכנוע ומשתמשים בהם.

הכותב: מורה או עורך דין?

בסקירה היסטורית של התפתחות הכתיבה המדעית מתארת זהר לבנת (תשע"א) כיצד השתנתה הכתיבה המדעית עם השנים, והפכה מופשטת יותר ומותאמת לקהל קוראים שהלך והצטמצם: קהיליית המדענים בלבד. מגמה זו הפכה את המאמר המדעי לקשה יותר לקריאה, משום שככל שטקסט מופשט יותר כך הוא מעניין פחות וקשה יותר להבנה ולזכירה (Sadovski, 2001). עם הזמן הפך קהל היעד למצומצם אף יותר: לא קהיליית המדענים בכללה, אלא קבוצה מצומצמת של עורכים ראשיים ושל שופטי מאמרים בתחום הדעת של הטקסט. לפי קמינגס וריווארה (Cummings & Rivara, 2002), נדירים המקרים שבהם מאמר מתקבל כבר בפנייה הראשונה. הקושי לעבור את המשוכה הראשונה בדרך לפרסום ובה בעת התניית הקידום האקדמי בפרסום כמות גדולה של מאמרים שפיטים, מביאים לכך שאנרגיות הכתיבה ומאמצי השכנוע מופנים בראש ובראשונה לעורכים ולשופטים של כתבי עת ואסופות מאמרים. התוצאה היא שגם אם לא כל הכותבים נוטים לכתיבה מופשטת ומרוחקת וגם אם לא כולם מסכימים עם אסטרטגיות השכנוע המקובלות בתחום הכתיבה האקדמית, או אפילו מתנגדים להן (Tardy, 2005), הם נדרשים ליישר אתן קו. כך מתקשה הכותב לראות את תפקידו העיקרי כמורה לקוראים הרבים, דהיינו כמי שתפקידו להפיץ ידע, והוא הופך למעין עורך דין המגן על מאמרו בניסיון לשכנע את קבוצת העורכים והשופטים לפתוח את השערים בפניו.

דימוי הכותב האקדמי כמורה המפיץ את הידע שלו בקרב תלמידיו הוא דימוי מרוכך וחם לאין ערוך בהשוואה לדימוי הכותב כעורך הדין הנלחם על חייו המקצועיים. מחקרים על תפיסת החום מצאו שמרצים הנתפסים כחמים מעוררים מעורבות אצל הסטודנטים שלהם, ואף נתפסים כבעלי ידע רב יותר וכאינטליגנטיים יותר בהשוואה למרצים שנתפסו כקרים (שרון, 2011). מכאן שכותב שמעצב את הדימוי שלו כמורה אכפתי המבקש להציג את הידע באופן בהיר ומעניין, עשוי להיתפס דווקא כסמכותי יותר ומשכנע מאשר כותב שנתפס כקר וכמרוחק. בהירות ועניין, מהחשובים שבמאפייני ההוראה הטובה, יכולים להיות מושגים על ידי אימוץ מאפיינים נרטיביים, סיפוריים, לא רק בהוראה אלא גם בכתיבה. במקום "לתאר" או "להציג" את הידוע לנו על העולם ועל הדרכים שהובילו לידע זה, "נספר" את סיפורו של העולם ואת סיפורו של המחקר: בכתיבה חיה, קונקרטי, עם דמויות ועם עלילה. האם ניתן לכתוב כך ועדיין לשמור על כתיבה מדעית קפדנית ומדויקת ואף לעבור את משוכת העורכים והשופטים? כדי לבחון שאלה זו אביא דוגמאות אחדות עם הסבר בצדן.

לספר סיפור אקדמי

בכתיבת סיפור אקדמי כוונתי לכתיבה מדעית שיש בה מאפיינים של כתיבה נרטיבית, והיא שואפת ליצירת טקסט ברור, זורם, חי, מעניין ונגיש, שמערב את הקוראים. כפי שנראה, כתיבה "סיפורית" כזו אפשרית לא רק כאשר הכותב מגולל את מהלכיו של מחקר שערך.

א. יחסי גומלין עם הקוראים

הנגשת הטקסט ויצירת עניין ומעורבות יכולות להיווצר על ידי בניית תהליך אינטראקטיבי עם הקוראים. אחת

**בהירות ועניין,
מהחשובים שבמאפייני
ההוראה הטובה, יכולים
להיות מושגים על
ידי אימוץ מאפיינים
נרטיביים, סיפוריים,
לא רק בהוראה אלא
גם בכתיבה. במקום
"לתאר" או "להציג" את
הידוע לנו על העולם ועל
הדרכים שהובילו לידע
זה, "נספר" את סיפורו
של העולם ואת סיפורו
של המחקר: בכתיבה
חיה, קונקרטי, עם
דמויות ועם עלילה.**



הדרכים הנפוצות לכך היא שימוש בשאלה רטורית:

"מה אנחנו מוצאים? אחת הנקודות המתבהרות היא שכתובה היא פעולה של גילוי הן לגבי כותבים מיומנים והן לגבי כותבים בלתי-מיומנים" (Hairston, 1994, p. 85)

הכותבת שואלת ומשיבה בעצמה. אין זו שאלה אמיתית שבה אדם מעוניין לברר דבר-מה, אלא זו טקטיקה רטורית שנועדה להעביר את המסר של הכותב תוך כדי יצירת סקרנות ועניין. שאלות הן האסטרטגיה המובהקת של בניית מעורבות דיאלוגית שמטרתה ליצור מערכת יחסים מבינה, אינטימית ואוהדת (Hyland, 2002). שאלות רטוריות בטקסט יוצרות אצל הקוראים התרשמות שהכותב מעוניין באמת ובתמים לשמוע את תשובתם, אף על פי שברור להם שמדובר באשליה בלבד (שרון, 1997). השימוש בשם הגוף "אנחנו" במשמעות כוללתית ("inclusive we"), דהיינו הכותב והקורא כשותפים לדרך, מסייע לכותב - בדומה לשימוש בשאלות הרטוריות - לבנות טון ידידותי ואינטימי וליצור תחושת מעורבות אצל הקוראים. חוקרים שרואיינו על אסטרטגיית השימוש בשמות גוף בכתובה אקדמית, טענו שבדרך זו הם מנסים לגרום לקורא שלהם לראות את הדברים בעיניהם, וכך להגביר את הסיכויים שיקבל את טיעוניהם. השימוש ב"אנחנו" אף מקל את תחושת האיום שעלול לחוש הקורא ומסייע ליצירת הרגשת נינוחות, הקלה ורגיעה. כתיבה כזו מתאימה במיוחד כאשר הכותב מרגיש שהוא מציג טענה שמעמידה אותו במצב פגיע מול התקפות אפשריות של הקוראים או כשהרעיונות אינם קלים להבנה - אם משום שהם חדשים, אם משום שהם מורכבים, ואם משום שקהל היעד אינו מכיר היטב

את הנושא או אף אינו מתעניין בו (Harwood, 2007).

אביבה חלמיש (2010) מביאה שכלול של השאלה הרטורית ושל הסיטואציה מורה-תלמידים. הכותבת-המורה מציגה שאלה, אך כמורה המעוניינת באמת להקשיב לתלמידיה, היא אינה משיבה מיד: "במה ונגד מה מרדו ראשוני 'השומר הצעיר'? קרוב לוודאי שהתשובה העולה בדעתם של רבים היא - נגד הדת. אולם תשובה זו מקדימה את המאוחר". (עמ' 167)

השאלה היא "במה ונגד מה מרדו ראשוני 'השומר הצעיר'?" התשובה היא: "נגד הדת". נשים לב כיצד מציגה הכותבת תשובה זו בתחום ובקורטוב של ערמומיות. ראשית היא מחניפה לקוראים: זו תשובה סבירה, עובדה - רבים יחשבו כך. שנית, אם חשבתם כך ואם לאו - אל דאגה, איש לא שם מילים בפיכם, שכן זו תשובה "העולה בדעתם של רבים", לא בדעתכם, קוראיי, וגם זאת "קרוב לוודאי" (מבטיחי הזהירות, בלשון חרל"פ ושראל, תשס"ז-תשס"ח). לאחר מכן מביאה הכותבת מילת ניגוד "אולם", שלאחריה ניתן היה לצפות שתבוא התשובה הנכונה, זו שתסותר אותה תשובה של הקוראים-תלמידים-ה"רבים", ותאמר מן הסתם שתשובה זו הגיונית אך בלתי-נכונה. מבנה של טקסט שבו מוצגת טענה מקובלת ולאחר מכן מובאת הפרכה שלה, מסייע להבנה טובה יותר של הטענה (Diakidoy, Kendeou, & Ioannide, 2003). על כן נראה שדי היה בשאלה, בהצגת הטענה המקובלת ובהפרכתה כדי לסיים את האפיזודה. אולם כאן נוקטת הכותבת מהלך נוסף, מפתיע. למרות מילת הניגוד, היא דווקא מאשרת את התשובה (כזכור, "נגד הדת"), אם כי לא במפורש, אלא על ידי הסטת מילת הניגוד כלפי דבר אחר לחלוטין:

כלפי סדר ההתרחשויות. בדרך זו היא ממשיכה עקב בצד אגודל, בניסיון למשוך לצדה גם את הידענים, הביקורתיים, ואולי העוינים שבקוראיה, ומראה שיש לה מה לחדש, אפילו להם. השהיית התשובה היא חלק מהאסטרטגיה: היא איננה ממחרת לחשוף את האוצרות הטמונים באמתחתה, אלא רק רומזת עליהם כאילו אומרת: "בואו אתי, כדאי לכם". יש כאן, אם תרצו, שילוב מרתק של הכותב כמורה ושל הכותב כעורך דין.

ב. שימוש במטפורות

השאיפה של כותבים להציע לקוראיהם טקסט מעניין ונגיש ניכרת בטקסטים אקדמיים לא מעטים. כך למשל מביאה מקסין היירסטון (Hairston, 1994) מטפורה צבעונית ומלאת חיים, המתארת את חקר תהליך הכתיבה. כפי שנוכל לראות בקטע שלהלן, המטפורה איננה מקורית, ולמעשה גם לא הרעיון שהיא נועדה להמחיש - הקושי של הסקת תהליכים פסיכולוגיים מן ההתנהגות הנצפית. אבל היירסטון בוחרת בכל זאת להציג בפני קוראיה מטפורה זו, שהיא מצטטת ממאמר של קודמתה, כנראה משום כוחה להמחיש, להבהיר ולשכנע. "כפי שלינדה פלאוור ניסחה זאת, משום שאנחנו מנסים לסרטט ולנתח פעילות המתרחשת בעיקר מחוץ לראייה, התהליך דומה יותר לניסיון להתחקות אחר מסלולו של דולפין על ידי מבטים חטופים הלוכדים אותו כאשר הוא מזנק מחוץ למים. אנחנו רואים רק חלק זעיר מן התהליך, אבל ממנו אנחנו יכולים להסיק רבות לגבי מה שמתרחש מתחת לפני השטח". (עמ' 85)

במדריכים לכתובה אקדמית נוכל למצוא לעתים את ההנחיה שלא להשתמש

על אימוץ של התנהגות אלימה כדרך לפתרון קונפליקטים.

מכאן שהקטע מציב במרכז הבמה את המחקר ואת החוקרים. מתאים לעשות זאת כאשר הכותב רוצה לתת יתר תוקף לממצאים (למשל כשמדובר במחקר אורך), או כדי לתאר דרך מחקר ייחודית. לפעמים הצבת החוקר בנושא המשפט יכולה להיעשות ללא סיבה מיוחדת לבד מן הצורך לפרוץ חד-גוניות שנוצרה בטקסט. בשאר המקרים, נראה שעדיף להציב במרכז תשומת הלב את התופעה שנבדקה: במקרה שלנו, אלימות וגורם המשפיע עליה - התנהגות ההורים. הנושא הדקדוקי יוכל להיות ההורים, הילדים, התנהגות אלימה וכן הלאה. כתיבה כזו שמה במרכז את הגילויים שחשפו החוקרים, ולא את החוקרים או את מחקריהם, ומחזירה אל המרכז את המטרה שלשמה נעשו המחקרים: הבנת התופעות בעולמנו. בקטע שלהלן הועברו כל פרטי החוקרים להפניות בסוגריים. כאשר הורים אינם קובעים חוקים ברורים, ומענישים באופן לא עקבי, הם אינם פותרים את הקונפליקט עם הילד באופן יעיל, ולפיכך הוא מתקשה לרכוש מיומנויות חברתיות שיהיו נחוצות לו ביחסיו עם בני גילו (Bary & Goldwasser, 2007). ילדים שנחשפו לדגמים אלימים בבגרותם. הסגנון האלים שלהם חיקה במדויק את סגנונו של ההורה (רוזן ואדריאן, 2011). בר-לב (2009) מצאה הבדל מובהק באלימות בין ילדים להורים שהיו ביניהם יחסים הרמוניים לבין ילדים להורים שהיו ביניהם יחסים הרמוניים נוטים להיות פחות אלימים מאשר ילדים להורים שהיו ביניהם יחסים לא הרמוניים (בר-לב, 2009). היעדר דמות הורית קבועה, גירושין קשים,

הרמוניים. במחקר שערכו בר-אלי ונקש (2006) נמצא כי היעדר דמות הורית קבועה, גירושין קשים, מחלות קשות או מוות משפיעים על אימוץ של התנהגות אלימה כדרך לפתרון קונפליקטים.

הקטע עוסק בהשפעת התנהגות הורים על ההתנהגות האלימה של ילדיהם, ומביא ממצאים ומסקנות של ארבעה מחקרים. אם נחלק את הקטע לארבעה חלקים קטנים, על פי ארבעת המחקרים, נוכל לראות שכל חלק פותח בציון החוקר או המחקר, וכן שבכל אחד מהם החוקר או המחקר הם נושא המשפט (במשפט האחרון החוקרים אמנם אינם נושא המשפט, אבל הם נושא הפסוקית המתארת את שם העצם "מחקר", ובכל מקרה הם מופיעים בראש המשפט):

בארי וגולדווסר (Bary & Goldwasser, 2007) הסיקו שכאשר הורים אינם קובעים חוקים ברורים, ומענישים באופן לא עקבי, הם אינם פותרים את הקונפליקט עם הילד באופן יעיל, ולפיכך הוא מתקשה לרכוש מיומנויות חברתיות שיהיו נחוצות לו ביחסיו עם בני גילו.

מחקר אורך הראה שילדים שנחשפו לדגמים אלימים בילדות היו אלימים בבגרותם. הסגנון האלים שלהם חיקה במדויק את סגנונו של ההורה (רוזן ואדריאן, 2011). **בר-לב** (2009) מצאה הבדל מובהק באלימות בין ילדים להורים שהיו ביניהם יחסים הרמוניים לבין ילדים להורים שהיו ביניהם יחסים לא הרמוניים.

במחקר שערכו בר-אלי ונקש (2006) נמצא כי היעדר דמות הורית קבועה, גירושין קשים, מחלות קשות או מוות משפיעים

במטפורות. אך מטפורות הן חלק בלתי-נפרד מן החשיבה, ולא ניתן שלא להשתמש בהן. מטפורות מסוג זה של היירסטון-פלאוור, המנסות להבהיר רעיון מורכב, מסייעות דווקא להעברת המסרים, משום שלוש תכונות ייחודיות שיש להן, הן יכולות: (1) להעביר גושים שלמים של מידע בבת אחת (the compactness thesis); (2) להעביר מידע שאינו ניתן לביטוי מילולי (the inexpressibility thesis); (3) להעביר תחושה של מציאות החיים האמיתית, הנתפסת בחושים (the vividness thesis) (ראו הרחבה אצל Ortony, 1975). למטפורות כאלה יש חשיבות בהמחשת רעיונות מופשטים ובהנגשתם לקוראים.

ג. סיפור התופעות

הקטע הבא מדגים אופן כתיבה מוכר בסקירות ספרות.² בארי וגולדווסר (Bary & Goldwasser, 2007) הסיקו שכאשר הורים אינם קובעים חוקים ברורים ומענישים באופן לא עקבי, הם אינם פותרים את הקונפליקט עם הילד באופן יעיל, ולפיכך הוא מתקשה לרכוש מיומנויות חברתיות שיהיו נחוצות לו ביחסיו עם בני גילו. מחקר אורך הראה שילדים שנחשפו לדגמים אלימים בילדות היו אלימים בבגרותם. הסגנון האלים שלהם חיקה במדויק את סגנונו של ההורה (רוזן ואדריאן, 2011). בר-לב (2009) מצאה הבדל מובהק באלימות בין ילדים להורים שהיו ביניהם יחסים הרמוניים לבין ילדים להורים שהיו ביניהם יחסים לא

2 הקטעים מכאן והלאה נבנו לצורך הדגמה, ולא ניתן למצוא אותם בספרות כלשונם כאן.



העריך או הגיע למסקנה (שויקה, 2012), כמו בדוגמה הזו: השופט מצא שאין מקום להתערב בסכסוך ביניהם = נמצא שאין מקום להתערב בסכסוך ביניהם; המילה "קשר" יכולה להיות מובנת במשמעות של זיקה כלשהי; ו"קשר חיובי" - יובן בטעות כדבר טוב ורצוי. מן הקטע הקודם נוכל להוסיף לאלה את הביטוי "הבדל מובהק" שיכול להיות מובן בטעות כהבדל גדול וברור.

כדי להפוך את המשפט לבהיר, אפשר להוסיף הסבר בלשון טבעית לאותו ניסוח שבלשון המתודולוגיה והסטטיסטיקה. כך למשל:

נמצא שתפיסת האקלים כמטפח מעורבות גבוהה במשימה קשורה קשר חיובי לתחושת סיפוק של צרכים בסיסיים. כלומר, ככל שהמוזיקאים תפסו את האקלים כמטפח מעורבות גבוהה יותר במשימה, כך יותר חשו תחושת סיפוק צרכים בסיסיים.

בקטע שלמעלה נוסף משפט הפותח ב"כלומר", והוא מפרש את מה שנאמר במשפט שקדם לו. נוכל לראות שגם דרגת ההפשטה נמוכה יותר, שכן הניסוח קונקרטי: יש דמויות קונקרטיות (המוזיקאים, משתתפי המחקר) ועלילה (פעלים פעילים המתייחסים לאותן דמויות - תפסו, חשו). הוספת "דמויות" ו"עלילה" יוצרת מעין סיפור והופכת את התיאור המופשט והמרוחק למוחשי, לחי ולנגיש. אפשר היה להפוך את סופו של המשפט הזה לפעיל ולנגיש אף יותר על ידי המרת הצירוף השמני הדחוס (שלושה שמות עצם צפופים: תחושת, סיפוק, צרכים) למשפט של ממש, עם נושא ונשוא: הצרכים מסופקים. הנושא יהיה אפוא כעת "צרכים", ואילו הנשוא יהיה "מסופקים", פועל בתפקיד נשוא שיבוא במקום שם העצם "סיפוק", כך:

הרמוניים. ציון עובדת המובהקות אינו מוסיף לכך דבר, ולפיכך לא נועד אלא ליצור רושם של יתר תקפות לממצא זה. המילה "מובהק" (significant) היא מונח סטטיסטי, וגם מילה בלשון הטבעית. עניין זה מביא אותנו אל הסעיף הבא.

ד. השיבה מן המחקר אל החיים: לשון טבעית במקום לשון מתודולוגית וסטטיסטית

המשפט שלמטה עוסק באקלים של קבוצה. סביר להניח שלשופטי המאמר ולקוראים מיומנים מתחום הדעת ומתחומים קרובים הוא יראה בהיר לחלוטין, אולם קוראים אחרים עלולים להיכשל בו.

נמצא שתפיסת האקלים כמטפח מעורבות גבוהה במשימה קשורה קשר חיובי לתחושת סיפוק של צרכים בסיסיים.

שלושה ביטויים עלולים לפגוע בהבנה: "נמצא ש", "קשר", ו"קשר חיובי". מכיוון שהמילים הללו קיימות בלשון הטבעית, המשפט עלול להיות מפורש לא נכון, מבלי שקוראים שאינם בקיאים בשיטות המחקר של תחום הדעת, אף יבחינו בכך. כך "נמצא ש" - עלול להיתפס כסביל של "מציאות" במשמעות של התרשם, סבר,

מחלות קשות או מוות משפיעים על אימוץ של התנהגות אלימה כדרך לפתרון קונפליקטים (בר - אלי ונקש, 2006).

כפי שניתן לראות, הקטע המספר את סיפורה של התופעה הנחקרת מעניין יותר ומאפשר קריאה שוטפת והבנה מהירה. מאחר שהטקסט מתרכז כעת בתופעה, ניתן לראות ביתר קלות קשרים בין הרעיונות השונים שקשורים אליה ולהבליט אותם (לדוגמה בקטע שלעיל נוסף אמצעי הקישור "לעומת זאת" במטרה להבליט ניגוד בין שני רעיונות). כאמור, לעתים הכותב מעוניין בכל זאת להעמיד במרכז את החוקר או את המחקר. כך למשל במקרה של הקטע שלעיל, כדאי לשקול אם להשאיר על כנו את המשפט הפותח במילים "במחקר אורך", מכיוון שבציון סוג מחקר זה יש כדי לסייע לשכנוע. גם ציון מובהקות הממצאים ("מצאה הבדל מובהק") יכול לתרום למטרה זו. עם זאת, כדאי לשים לב שציון המובהקות בהקשר זה עלול להטעות במידת-מה את הקוראים: הבדל מובהק הוא ממצא סטטיסטי שפירושו, במקרה שלנו, שקיים הבדל באלימות בין ילדים להורים שיחסייהם הרמוניים לבין ילדים להורים שיחסייהם אינם

**כתיבה בהירה ומעניינת
חשובה להרחבת קהל
הקוראים הפוטנציאלי
של הטקסט המדעי. היא
תאפשר להכניס למעגל
הקוראים גם את אלה
שאינם שייכים לתחום
הדעת הספציפי, ביניהם
חוקרי תחומי דעת
אחרים וקוראים נוספים.**

פסיכו-לינגוויסטיקה ועוד (עמית, 2010); (Kline, 2010). קליין (Kline, 2010) טוען שריבוי תחומי הדעת, קהילות המומחים והשפות המקצועיות מעלה על הדעת יותר מכול את מגדל בבל. הנמכת חסמי התקשורת חשובה במיוחד היום, בעידן של שיתוף פעולה הולך וגובר בין חוקרים ובין תחומים. היא תאפשר קיום קשרי גומלין עשירים בין התחומים, שיקדמו את השיח האינטר-דיסציפלינרי והמולטי-דיסציפלינרי (Kline, 2010),³ ועמם את הבנת המציאות המורכבת ופיתוח אפשרויות לפתרונות יעילים של בעיות (עמית, 2010).

רבים מן "הקוראים האקדמיים" נמצאים בשנותיהם הראשונות בעולם האקדמי. כתיבה בהירה, מעניינת ונגישה ובתוך כך שימוש במרכיבים סיפוריים תסייע גם להם. כתיבה כזו מתאימה אף לכותבים המיומנים מתחום הדעת. כאשר לקוראים מתאפשר "לרוץ בטקסט", כפי שהגדירה עורכת לשון של טקסטים אקדמיים את אחת המטרות המרכזיות שלה כאשר היא עורכת (שרון וצבר-בן יהושע, תשס"ח-תשס"ט), לא רק הבנת הרעיונות המרכזיים בטקסט תגבר, אלא אף המאמץ הקוגניטיבי יפחת וזמן הקריאה יתקצר (שרון, 1997). כתיבת טקסט מושך ומעניין, שתיעשה מבלי להפחית מעניינותו וממרכיבים חיוניים אחרים שלו, יכולה לשמש גם כאסטרגיית שכנוע, ולא תפגע ביכולתו הארגומנטטיבית. מן הדוגמאות שלעיל ניתן לראות ששימוש במרכיבים נרטיביים מפחית מן ההפשטה ומגביר את הקונקרטיזם

³ הגישה האינטר-דיסציפלינרית מאחדת ידע מתחומי דעת שונים כדי ליצור סיתנוזה שמתאימה יותר לתחומי מחקר מסוימים; הגישה המולטי-דיסציפלינרית בוחנת את היחסים בין תחומי הדעת, וביניהם לבין הקשר תרבותי-אינטלקטואלי רחב (Kline, 2010).

ככל שהמוזיקאים תפסו את האקלים כמטפח מעורבות גבוהה יותר במשימה, כך חשו יותר שצורכיהם הבסיסיים מסופקים.

קונקרטיזם, חיות (vividness) ורמת פעילות גבוהה הן בין הגורמים ההופכים טקסט למעניין. לעניין תפקיד חשוב מכיוון שהוא קשור להבנת התכנים (Schraw & Lehman, 2001). סקירה של מחקרים אמפיריים בנושא עניין סביבתי (situational interest), תכונת ה"מעניינות" של הדבר המעניין, בניגוד לעניין אישי, personal interest, ראו (שרון, 1997) העלתה שכל המחקרים שנסקרו מצאו שהעניין שבטקסט קשור לתהליך של התכנים. ככל שהטקסט מעניין יותר, כך התהליך רב וחזק יותר, והוא מסייע לזכירה טובה בהרבה של הרעיונות המרכזיים: קוראים שקראו טקסטים מעניינים זכרו יותר מכפליים מקוראים שקראו טקסטים מעניינים פחות (Schraw & Lehman, 2001). מכאן נוכל להניח שגם טקסט אקדמי מעניין יהיה קל, מובן ונוח יותר לקריאה בהשוואה לטקסט אקדמי שאינו כתוב כך.

סיכום

כתיבה בהירה ומעניינת חשובה להרחבת קהל הקוראים הפוטנציאלי של הטקסט המדעי. היא תאפשר להכניס למעגל הקוראים גם את אלה שאינם שייכים לתחום הדעת הספציפי, ביניהם חוקרי תחומי דעת אחרים וקוראים נוספים. תפיסת עולם אחדותית היא מטרותן של תכניות לימודים אינטגרטיביות בבתי הספר, שהצידוק להן הוא הטענה שהאחדות משקפת את אופיו של העולם. אף במוסדות האקדמיים ניתן לראות החל משנות ה-60 לא מעט תכניות לימודים ומחקרים בין-תחומיים, למשל גאוגרפיה היסטורית, ביו-פיזיקה,



Landmark essays on writing process (Vol. 7, 113–126). Davis, CA: Hermagoras Press.

Harwood, N. (2007). Political scientists on the functions of personal pronouns in their writing: An interview-based study of "I" and "we". *Text & Talk, 27*(1), 27–54.

Hyland, K. (2002). What do they mean? Questions in academic writing. *Text, 22*(4), 529–557.

Kline, S. (2010). התפתחות הידע. הדיסציפלינארי והצורך בחשיבה מולטידיסציפלינארית (ללא שם מתרגם). פדגוגיה ומתודולוגיה, 12 נדלה מתוך http://www.matnasim.org.il/_Uploads/dbsAttachedFiles/kline.pdf

Sadoski, M. (2001). Resolving the effects of concreteness on interest, comprehension, and learning important ideas from text. *Educational Psychology Review, 13*(3), 263–281.

Schraw, G. & Lehman, S. (2001). Situational interest: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review, 13*(1), 23–52.

Tardy, C. M. (2005). "It's like a story": Rhetorical knowledge development in advanced academic literacy. *Department Journal of English for Academic Purposes, 4*, 325–338.

Ortony, A. (1975). Why metaphors are necessary and not just nice. *Educational Theory, 25*, 45–53.

עמית, ו' (2010). תכניות לימודים אינטגרטיביות - יתרונות ואתגרים. פדגוגיה ומתודולוגיה, 12. נדלה מתוך: http://www.matnasim.org.il/_Uploads/dbsAttachedFiles/veredamit.pdf

שויקה, י' (עורך). (2012). מצא. בתוך רב-מילים. נדלה מתוך <http://www.ravmilim.co.il>

שרון, א' (1997). מרכיב העניין בטקסטים עיוניים: מה מושך את הקוראים - ולאן? הלכה למעשה בתכנון לימודים, 13, 158–131.

שרון, א' (2011). העולם הקר של המחשב, העולם החם של הספר: תפיסת חומם של השניים בעיני בני נוער. מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, 34, 50–31.

שרון, א' וצבר-בן יהושע, נ' (תשס"ה-תשס"ט). "ליצור את החיבור הראוי בין יצירה, יוצר, לשון תקינה וקורא": מטרות של עורכים לשוניים - צרכים וסתירות. העברית ואחיותיה, ח-ט, 93–118.

Cummings, P. & Rivara, F. P. (2002). Responding to reviewers' comments on submitted articles. *Archives of Pediatrics & Adolescent, 156*, 105–107.

Diakidoy, I. A. N., Kendeou, P. & Ioannide, C. (2003). Reading about energy: The effects of text structure in science learning and conceptual change. *Contemporary Educational Psychology, 28*, 335–356.

Hairston, M. (1994). The winds of change: Thomas Kuhn and the revolution in the teaching of writing. In S. Perl (Ed.),

ואת החיות ועמן את נגישות הטקסט ואת העניין שבו. ניתן לעשות זאת בעזרת שימוש בפעלים פעילים ובהצגה מפורשת של עושי הפעולה; על ידי יצירת מעורבות של הקוראים באמצעות שאלות רטוריות ושימוש בגוף ראשון רבים במשמעות כוללנית; בעזרת מטפורות חיות הממחישות רעיונות מופשטים ומורכבים; על ידי הצגת טענה מקובלת והפרכתה; ועל ידי יציאה מפתיעה משגרת הצגת הרעיונות המסודרת. בתיאור מחקרים מן הספרות עדיף להציב במרכז את הגילויים שנחשפו ופחות את החוקרים ואת המחקרים; לכתוב בלשון טבעית, עניינית ונגישה; להמעיט בלשון מתודולוגית וסטטיסטית בחלקים שבהם אין הדבר הכרחי; ולבדוק היכן ניתן להוסיף הסבר במקרים העלולים לשבש את הבנת הקוראים, גם אלה שאינם מתחום הדעת. כל אלה צריכים להיעשות במידה. לא נוכל לשכוח שהקורא שלנו הוא "הקורא האקדמי", הביקורתי, המשכיל, הענייני, שקוראינו העיקריים הם ככל הנראה עדיין עמיתינו מתחום הדעת, ושעלינו לעבור את משוכת שופטי המאמר. ■

מקורות

חלמיש, א' (2010). מרד הנעורים של "השומר הצעיר" (1911-1948). בתוך י' דר, ט' קוגמן וי' שטיימן (עורכות), ילדים בראש המחנה: ילדות ונעורים בעתות משבר ותמורה חברתית (עמ' 163-189). תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב ומכון מופ"ת.

חרל"פ, ל' ושראל, צ' (תשס"ז-תשס"ח). שפה ושמה "אקדמית": מאפיינים לשוניים ורטוריים של השיח האקדמי הכתוב באורו של חקר השיח הביקורתי. חלקת לשון, 39, 83-98.

לבנת, ז' (תשע"א). הרטוריקה של המאמר המדעי: הלשון וקהיליית השית. רמת גן: אוניברסיטת בר-אילן.